

## **1. La riflessione teorica e metodologica**

### *1.1 Storia: una materia difficile e non amata*

L'insegnamento della storia nella scuola italiana è diventato in questi anni particolarmente complesso. Le ragioni sono molte.

La prima ha a che fare con la quantità degli argomenti da affrontare.

È evidente che la storia va sempre avanti e che, insegnandola, è inevitabile rinunciare a temi che in passato erano apparsi importanti per dare spazio a eventi e processi più recenti. Ma in questo momento la quantità e la complessità dei temi da trattare si sono enormemente accresciute per l'accelerazione e il carattere planetario dei problemi del nostro tempo: processi economici globalizzati, migrazioni internazionali, questioni climatiche e ambientali, conflitti per le risorse, tensioni sociali travestite da 'scontro di civiltà', crescita di fondamentalismi di ogni tipo ecc.. Allora, a quali temi dare priorità e come affrontarli con il dovuto spessore storico, senza rischiare, come avviene in tutti i manuali, che gli ultimi sessanta - settanta anni di storia siano presentati in una sequenza a raffica di problemi e conflitti, ciascuno dei quali inevitabilmente poco approfondito, che può lasciare a chi studia solo un senso di sgomento e di impotenza?

Ma l'esigenza di aprire a nuovi contenuti il curricolo di Storia (come quello di altre materie) dipende anche da una parte dalla presenza sempre maggiore di studenti di origine straniera nelle classi, che implicitamente sollecita l'insegnante a leggere il passato in chiave non esclusivamente eurocentrica, dall'altra dalla consapevolezza che siamo inseriti in una dimensione europea, in un'Europa sempre più allargata, dove la possibilità di realizzare incontri e scambi è condizionata dalla crescita di conoscenze reciproche e dove gli stessi sistemi scolastici sono invitati a sviluppare competenze comuni. Appare sempre più evidente, quindi, che la tradizionale trattazione scolastica della storia, incentrata sulle vicende italiane e su quelle di alcuni (pochi) Stati del mondo occidentale, è diventata assolutamente insufficiente a garantire una formazione storica adeguata al nostro tempo. Ma come riuscire ad aprirsi alle vicende degli altri paesi dell'Europa e del mondo nel poco tempo che si ha a disposizione per lo studio della storia?

C'è poi un altro fatto che ha dilatato enormemente i possibili argomenti di studio della storia e cioè il dibattito epistemologico che ha caratterizzato la disciplina dalla metà del Novecento. Questa riflessione, infatti, ha ormai chiarito come la storia non sia il racconto oggettivo e unico di quello che è successo nel tempo, ma ne sia solo una ricostruzione parziale e provvisoria a partire dalle fonti disponibili nel momento della sua redazione. Si afferma, inoltre, che del passato è possibile scrivere storie diverse, tante quanti sono i punti di vista da cui ci si pone per ricostruirlo: soggetti sociali diversi (vincitori e vinti, uomini e donne, classi dominanti e subalterne ecc.), diverse scale spaziali (mondiale, continentale, nazionale, regionale, locale), aspetti diversi

della società (economico, sociale, politico, della cultura materiale, dell'immaginario ecc.). Si è preso atto anche di quanto il passato storico sia spesso utilizzato come giustificazione per scelte politiche e comportamenti collettivi e si è ammesso che lo storico stesso, pur nella sua correttezza professionale, non è mai neutrale, ma è influenzato da motivazioni valoriali e ideologiche che gli fanno selezionare i nessi ed i rapporti fra gli eventi anche in funzione di un'ottica legata ai bisogni del presente. Quali storie insegnare, allora, tra le tante possibili, superando l'illusione che sia possibile parlare di 'storia generale'? Con quali finalità e con quali messaggi impliciti? Ma specialmente, a quali argomenti dare priorità, nella sproporzione fra la sovrabbondanza dei contenuti e lo scarso numero di ore disponibili? Come dare risposta a due esigenze altrettanto sacrosante e in oggettivo conflitto fra loro e cioè da un lato quella di costruire quadri generali di riferimento geo-storico-sociale, dall'altro quella di fornire esemplificazioni concrete, che inevitabilmente portano ad approfondimenti a carattere più monografico?

Una seconda ragione di difficoltà nell'insegnamento/apprendimento della storia deriva dal modo in cui gli studenti si rapportano con il passato e quindi affrontano lo studio della materia.

Sappiamo come il gradimento della materia cambia nel corso degli anni: da un iniziale interesse e piacere per lo studio del passato nella scuola primaria si arriva molto frequentemente nella secondaria di secondo grado a un atteggiamento di noia e rifiuto. Ne conosciamo anche le ragioni: i bambini, più che dalla storia, sono spesso attratti dagli aspetti narrativi e avventurosi legati ad alcuni periodi o personaggi del passato che hanno conosciuto in altri *media* (giochi, film, libri); gli adolescenti sono concentrati principalmente sugli aspetti del presente e non hanno né la voglia di rivolgersi al passato, né la pazienza di indagare la complessità dei processi che hanno portato fino a noi.

Ma forse la responsabilità di questo risultato fallimentare, per cui Storia appare agli studenti come una materia noiosa, inutile, che 'non ci riguarda', sta anche in qualche misura nel tipo di studio che la scuola propone loro: uno studio incentrato su un approccio enciclopedico-descrittivo e cronologico-sequenziale, in cui gli studenti possono essere solo ripetitori passivi di quanto il testo dice, e che non riesce a proporsi come dotato di senso per le domande individuali o collettive. Aggiungiamo il fatto che il tradizionale insegnamento di storia, negli ultimi anni della scuola primaria e più ancora nella scuola secondaria di primo e secondo grado, tende a occuparsi esclusivamente (o quasi) di 'macrostoria' (storia di forze impersonali come gli Stati, i 'quadri di civiltà' ecc., su scala nazionale o continentale o planetaria) e di 'storia generale', abbandonando o riducendo al minimo la storicizzazione di percorsi biografici e 'microstorici' (dalle 'storie personali' e 'familiari' o delle ultime tre generazioni alla 'storia locale'), praticata, invece, con risultati soddisfacenti, nei primi anni della scuola primaria e nei primi segmenti dell'educazione degli adulti.

Un ulteriore problema per l'insegnamento della storia deriva dal modo in cui la materia viene inserita nel curricolo verticale. All'epoca del Ministero Moratti la ripetizione ciclica della 'storia generale' è stata ridotta dalla tradizionale riproposizione per tre volte (nella scuola primaria, nella secondaria di primo e in quella di secondo grado) ad una riproposizione per due volte: una prima presentazione a cavallo tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado e un'altra nella secondaria di secondo grado. Ma tale proposta non è stata accompagnata da un'analisi attenta di come la disciplina possa essere affrontata nei diversi gradi di scuola in base alle caratteristiche e all'età degli studenti (valga per tutti il suggerimento ministeriale di

utilizzare i miti nella scuola primaria, che poco ha a che fare con la storia e che presuppone uno sviluppo del bambino di pascoliana memoria). Ne deriva una mancanza di gradualità e coerenza fra i traguardi formativi effettivamente raggiunti al termine di un grado di scuola e i prerequisiti richiesti e considerati necessari per iniziare quello successivo. Inoltre, in controtendenza rispetto all'Europa, il peso specifico della storia del Novecento nel curriculum verticale è stato ridotto, per cui il secondo Novecento rischia di non venir insegnato mai, se non da nobili minoranze di insegnanti. In questo modo, tra l'altro, con l'elevamento dell'obbligo d'istruzione a 16 anni, si arriva all'assurdo che gli studenti escono dalla scuola fermandosi alla storia medievale.

Infine un problema in più nasce dalla relazione tra Storia e le altre discipline, in particolare quelle che fanno parte dell'area geo-storico-sociale. Il curriculum verticale di Geografia è discontinuo e incompleto, dato che questa materia è presente nella scuola primaria (con abbinamenti a materie variabili) e nella secondaria di primo grado (in abbinamento con Storia e/o Italiano), ma solo in alcuni ordini di scuola secondaria di secondo grado (ora in modo autonomo, ora in abbinamento con materie diverse). Le altre Scienze sociali non sono mai riuscite ad avere un vero spazio nella scuola italiana. L'Educazione civica, introdotta nel 1958, oltre a presentare uno statuto epistemico poco chiaro, costituiva non una materia dotata di voto autonomo, ma un'appendice di Storia con un monte di due ore mensili; il progetto, ventilato dal Ministero Gelmini, di una nuova disciplina, Cittadinanza e Costituzione, con voto autonomo e monte di 33 ore annue, ricavate dall'area storico-geografica nella scuola primaria e secondaria di primo grado e da quella storico-sociale nella secondaria di secondo grado, per ora si è tradotto nell'art. 1 (*Cittadinanza e Costituzione*) della Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, nel *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"* del 4 marzo 2009 e nel rinvio delle decisioni sul voto e sul monte-ore a un momento successivo alle sperimentazioni. Gli Studi sociali, introdotti nella scuola elementare nel 1985, sono stati aboliti, in un silenzio assordante, vent'anni dopo, al tempo del Ministero Moratti. Le materie di Diritto ed Economia sono presenti solo in alcuni ordini di scuola secondaria di secondo grado. Il trattamento sistematico e la riflessione sulla storia della letteratura, dell'arte, della musica, del pensiero filosofico, della scienza e della tecnologia vengono affidati ad altre materie, qualora siano presenti, e la ricerca di collegamenti interdisciplinari è lasciata all'iniziativa degli insegnanti.

## 1.2 *Insegnare Storia negli Istituti professionali*

Alle difficoltà ricordate sopra, relative in generale all'insegnamento della storia, se ne aggiungono altre, più specifiche degli Istituti professionali.

I nuovi programmi di Storia proposti dal DM del 31.1.1997, che cercavano di trovare risposta da un lato a un corso di studi di soli tre anni e dall'altro alla particolare utenza degli Istituti professionali, in questi anni non sono riusciti a diventare pratica diffusa. Da una parte, gli iniziali finanziamenti ministeriali alla formazione degli insegnanti e alla costruzione di una rete nazionale di scuole sono venuti a mancare e il Ministero Moratti ha rimesso in discussione la stessa esistenza degli Istituti Professionali di Stato. Dall'altra, la proposta di dedicare i primi due anni alle eredità di lunga durata antiche, medievali e moderne del mondo contemporaneo, il terzo anno al Novecento e gli ultimi due anni alle 'curvature di indirizzo' e alle 'storie settoriali' è risultata

difficilmente sostenibile in assenza di formazione *in itinere* e di supporti editoriali. Il modello tradizionale dell'insegnamento della 'preistoria', della storia antica e (almeno in parte) medievale nei bienni iniziali di tutti gli altri ordini di scuola secondaria di secondo grado, diventato una sorta di *status symbol* per molti insegnanti di Storia degli Istituti professionali, e l'arretratezza della maggior parte dei manuali specifici di tali Istituti hanno condotto molti docenti a ripristinare un insegnamento di 'storia generale' dalla 'preistoria' in poi, improntato alla consueta scansione cronologico-lineare della storia (dall'ominazione al XVII secolo in prima, dal '700 alla prima guerra mondiale in seconda e dal 1918 a oggi in terza), che implica una gravissima difficoltà: come riuscire ad affrontare in ognuno dei primi due anni archi temporali così ampi e complessi? I docenti che hanno deciso di rinunciare a questo impossibile taglio enciclopedico per dare spazio in terza alla storia del Novecento e nel biennio post-qualifica alle 'storie settoriali' relative agli indirizzi professionali dei diversi tipi di istituti, in quanto sicuramente più vicine agli interessi e ai bisogni formativi degli studenti, si sono posti il problema se in questo modo non rischiavano di dare agli allievi una formazione incompleta e di serie B. In più, lo spauracchio degli esami di qualifica in terza tende a ridurre in quell'anno Storia a una materia di serie C. Il risultato, amaramente paradossale, è che in molti Istituti professionali il privilegio di potersi occupare per un anno di storia del Novecento non viene più sfruttato, anche perché molti docenti temono di cadere in una forma di ripetizione ciclica della storia contemporanea in seconda-terza e in quarta-quinta.

Mancano comunque indicazioni di standard in uscita e quindi gli insegnanti costruiscono piani di lavoro inevitabilmente individuali e soggettivi.

L'insufficiente chiarezza sui traguardi di competenze a cui puntare è particolarmente grave se si tengono presenti le caratteristiche tipiche dell'utenza degli Istituti professionali. Infatti molti allievi provengono da percorsi scolastici accidentati; presentano difficoltà cognitive, scarsa motivazione, scarsa autostima; posseggono pochi strumenti linguistici e culturali anche quando sono italiani (e molti di loro non lo sono); hanno acquisito cattive abitudini scolastiche precedenti, specie per quanto riguarda il metodo di studio; dispongono di poco tempo perché spesso affiancano alla scuola attività lavorative di vario tipo. Il forte etnocentrismo dell'insegnamento e dei manuali tradizionali di storia impedisce di valorizzare la risorsa di classi sempre più multiculturali.

Tutti questi elementi non facilitano il successo scolastico e aumentano il rischio di abbandono.

Per questi studenti Storia risulta una materia particolarmente ostica e sgradita e questo non solo per la consueta resistenza adolescenziale verso lo studio del passato, ma anche per i limiti dei manuali (complessità linguistica, taglio eurocentrico ecc.) e per la scarsa abitudine nella scuola secondaria di secondo grado ad utilizzare metodologie didattiche più operative, interattive e coinvolgenti.

Particolarmente urgente, quindi, diventa una riflessione su come affrontare con questi ragazzi e ragazze lo studio della società attuale e delle sue radici storiche, rivedendo criticamente le informazioni spesso confuse che essi ne posseggono e i giudizi di valore che ne traggono. Centrale, infatti, crediamo che sia la formazione storica perché questi giovani possano diventare cittadini e lavoratori (ma anche consumatori, genitori ecc.) consapevoli e critici.

*1.3 Asse storico-sociale e Cittadinanza e Costituzione: che cosa prevede la revisione dell'istruzione professionale ad opera del Ministero Gelmini*

Nel testo, pubblicato nella "Gazzetta Ufficiale" n. 137 del 15 giugno 2010 (supplemento ordinario n. 128), del DPR n. 87 del 15 marzo 2010 (*Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*), gli Allegati B (*Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del Settore Servizi*) e C (*Indirizzi, profili, quadri orari e risultati di apprendimento del Settore Industria e Artigianato*) prevedono, per ogni "settore" e "indirizzo", all'interno dell'"Area di istruzione generale", un insegnamento di Storia, dotato di 66 ore per ognuno dei cinque anni, e un insegnamento di Diritto ed economia, provvisto di 66 ore per ognuno dei primi due anni. Nel sesto capoverso del paragrafo 2 dell'Allegato A (*Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Professionali*) si precisa: "Le attività e gli insegnamenti relativi a 'Cittadinanza e Costituzione' di cui all'art. 1 del decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169, coinvolgono tutti gli ambiti disciplinari e si sviluppano, in particolare, in quelli di interesse storico-sociale e giuridico-economico".

#### 1.4 Alcuni criteri per un'innovazione nell'insegnamento della storia

Appare evidente che l'insegnamento della storia debba essere rivisto in modo radicale se vuole rispondere ai bisogni formativi dei giovani nel mondo attuale.

Consapevoli dei problemi che abbiamo citato sopra, riteniamo che questa revisione debba essere svolta a partire da tre grandi criteri metodologici, dai quali derivano una serie di caratteristiche qualificanti per la proposta innovativa che trovano anche eco nel dibattito di questi anni su come adeguare le pratiche di insegnamento ai bisogni formativi del nostro tempo.

I) Necessità di costruire una proposta curricolare coerente con le **attuali teorie dell'apprendimento**, che

- tenga sempre conto della centralità del soggetto che apprende e quindi delle sue motivazioni, delle sue 'preconoscenze' e dei suoi stili cognitivi;
- riconosca il ruolo dell'esperienza nella costruzione dei concetti e degli operatori cognitivi e quindi preveda una didattica operativa, interattiva e capace di avvalersi di più strumenti conoscitivi e di più linguaggi;
- proponga mediazioni didattiche sensate e sostenibili fra i bisogni di formazione degli studenti (e della società), le risorse dei saperi geo-storico-sociali quotidiani e i nuclei fondanti dei saperi geo-storico-sociali e adotti un approccio integrato per competenze, abilità e conoscenze significative;
- si ponga finalità non solo cognitive o procedurali, ma anche socio-affettive (ricerca collettiva a partire da sé e dalle proprie domande);
- promuova la consapevolezza del proprio modo di apprendere, dando spazio a pratiche di metacognizione.

II) Necessità di superare una didattica di tipo trasmissivo ed enciclopedico-descrittivo

per una **didattica della ricerca** che

- parta da temi/problemi (spesso a carattere interdisciplinare) e non dalle parti in cui è organizzata sistematicamente la disciplina (capitoli del manuale);
- segua un corretto percorso presente – passato – presente/futuro, il solo in grado di ovviare ai rischi, simmetrici e opposti, del 'passatismo retrospettivo' e del 'presentismo selvaggio';
- favorisca l'esplorazione e la scoperta, utilizzando preferibilmente un apprendimento di tipo interattivo e cooperativo e percorsi in forma di laboratorio che riproducano le sequenze logiche e delle principali operazioni del 'sapere esperto';
- recuperi la coerenza verticale della progettazione nella scoperta della complessità della realtà, ma anche della sua leggibilità;
- valorizzi l'uso critico delle fonti, del patrimonio culturale e ambientale, dei linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie;
- si rapporti con il territorio e con i Beni culturali.

III) Necessità di rileggere la progettazione disciplinare a partire dalle '**educazioni**' (educazione interculturale, alla cittadinanza, ai diritti, alle pari opportunità, alla pace, allo sviluppo, all'ambiente, al patrimonio, ai *media* ecc.), cioè da quei complessi di finalità educative che affrontano una problematica giudicata cruciale per la convivenza civile, in modo da offrirne elementi di conoscenza e giudizio.

Le 'educazioni' infatti possono diventare **organizzatori e selettori del curricolo** in quanto

- si propongono di costruire nei giovani **competenze e capacità** per comprendere la società in cui vivono e per agire in essa come soggetti critici e responsabili;
- indicano **priorità e rilevanze** di temi/problemi e i nodi concettuali fondanti su cui realizzare i diversi percorsi disciplinari;
- suggeriscono possibili **convergenze interdisciplinari**, dato il loro caratteristico approccio alla complessità, e in questo modo permettono di andare oltre la frammentazione delle materie;
- invitano a superare il carattere solamente verbale della scuola utilizzando una **didattica progettuale** e comunque strumenti di lavoro e strategie diverse (lavori di gruppo, giochi di ruolo, interviste, drammatizzazioni ecc.);
- propongono di rivedere le stesse **relazioni interpersonali** nelle classi;
- **aprono la scuola al territorio** non solo perché invitano ad osservare criticamente la realtà che ci circonda, ma anche perché sollecitano la collaborazione con enti, istituzioni e organizzazioni, governative e non, specializzati su questi temi.

Fra 'educazioni' e discipline, quindi, deve formarsi una solidarietà reciproca, nel senso che le 'educazioni' possono indicare insieme di finalità, temi e strategie didattiche fra loro coerenti, agendo come criteri espliciti di selezione, raggruppamento e angolazione dei contenuti e offrendo motivazioni e senso allo studio; le discipline possono diventare risorse per ciascuna 'educazione', a cui offrono conoscenze, concetti, strumenti, tecniche, procedure, metodi, modelli e teorie di riferimento.

## **2. La proposta di un insegnamento per tipologie e casi, temi e problemi, filoni ricorrenti, percorsi di apprendimento modulari**

Abbiamo visto che per gli insegnanti di Storia risulta prioritario selezionare gli argomenti da proporre allo studio da una parte per la sovrabbondanza dei contenuti possibili rispetto allo scarso tempo a disposizione, dall'altra per le caratteristiche e i bisogni formativi propri degli studenti.

Una risposta a questa esigenza può essere quella di un approccio per tipologie e casi, per temi e problemi, per filoni ricorrenti di finalità, temi e strategie didattiche fra loro coerenti.

### *2.1 Un approccio per tipologie e casi*

Se i fatti/processi/fenomeni geo-storico-sociali sono così numerosi e complessi che per nominarli tutti non bastano gli anni di scuola, è meglio provare a raggrupparli in base a tipologie esplicite che li raggruppino secondo criteri storicamente significativi. Non ha senso, per esempio, studiare cretesi, micenei, fenici, cartaginesi, greci e romani come tanti alberi a sé stanti, mentre possono essere visti come l'insieme dei popoli (o dei modelli di colonizzazione) del mondo mediterraneo antico. Se il tempo lo consente, qualcuno di questi popoli può essere trattato più approfonditamente, in una sorta di 'studio di caso', per mostrarne gli elementi sia di tipicità sia di originalità.

### *2.2 Un approccio per temi e problemi*

Tematizzare un contenuto significa delimitare l'ambito del suo approfondimento. Nel caso degli insegnamenti geo-storico-sociali ciò vuol dire precisare di quale fatto o processo stiamo specificamente parlando, quali sono le forze geo-storico-sociali in esso coinvolte, contestualizzarlo nello spazio, contestualizzarlo nel tempo inserendolo in una cronologia, misurandone la durata e periodizzandolo, indicare gli aspetti/variabili su cui si pone particolare attenzione (l'economia, l'organizzazione sociale, l'utilizzo del territorio e delle risorse, la politica, la produzione culturale?).

Problematizzare un tema significa riesaminarlo in base a delle domande 'strategiche', significative da un punto di vista sia culturale e disciplinare, sia formativo-didattico. Si tratta cioè di individuare dei problemi che siano rilevanti dal punto di vista storiografico, ma che siano percepiti o percepibili come tali dagli allievi e dalle loro subculture di riferimento, in modo che siano in grado di gettare un ponte tra formazione scolastica e formazione extrascolastica e tra passato e presente.

### *2.3 Un approccio per filoni ricorrenti*

Individuare, all'interno della progettazione in verticale, dei filoni ricorrenti di temi, finalità e strategie didattiche fra loro coerenti è un modo di evitare di ridurla a una somma di unità di lavoro monografiche e slegate fra loro (tante perle senza filo non

fanno una collana) o inserite solo nella falsa idea di 'storia generale' indotta dai manuali tradizionali.

Ogni 'filone' può essere costituito da un certo numero di percorsi modulari di apprendimento, anche non consecutivi, che nel loro insieme riescano ad affrontare un insieme omogeneo di temi, concetti-chiave e finalità significativi sia culturalmente che pedagogicamente. Per questo i filoni da una parte devono avere a che fare con temi/problemi che possono essere ritrovati lungo l'arco complessivo del tempo storico, dall'altra devono essere riconducibili alle varie 'educazioni', cioè devono essere significativi per leggere e interpretare le problematiche del mondo attuale e per perseguire le finalità generali di orientamento scolastico, professionale, civile e personale e di alfabetizzazione funzionale all'esercizio dei diritti/doveri connessi alla cittadinanza. I filoni, quindi, devono potersi collegare in qualche modo all'esperienza degli studenti ed essere in grado di far nascere domande di comprensione e approfondimento.

## *2.4 Un approccio per percorsi di apprendimento modulari*

All'interno del filone ricorrente i singoli percorsi di apprendimento assumono un carattere modulare, cioè possono essere sostanzialmente autonomi, dato che la continuità logica e problematica viene garantita dal filone e quella geo-storica può essere risolta con mappe spazio-temporali e rapide lezioni di inquadramento da parte dell'insegnante.

Ogni percorso modulare è incentrato su un problema (e non su un capitolo del manuale) che, partendo dalle motivazioni e dalle prenoscenze degli studenti, viene affrontato con le attività e gli strumenti didattici necessari per sviluppare competenze trasversali e disciplinari (non solo dell'area) e si conclude in tempi relativamente rapidi (per non perdere la motivazione) con una attività finale di valutazione metacognitiva.

## **3. Riferimenti bibliografici e sitografici essenziali**

### *3.1 Riferimenti bibliografici specifici sull'insegnamento della storia negli Istituti professionali*

Per una rivisitazione critica delle sperimentazioni e dei nuovi programmi di storia negli Istituti professionali dal Progetto '92 (1989) al suo passaggio in ordinamento (1992) e ai programmi del 1997, cfr. B. Draghi, *Progetto '92. Progetto Clio. Una proposta per l'insegnamento/apprendimento della storia contemporanea nel biennio iniziale degli Istituti professionali*, "I viaggi di Erodoto", 1995, n. 26, pp. 46-51.

Per una documentazione analitica sui nuovi programmi del 1997, cfr. Aa. Vv., ...*"non è più la stessa storia!"*, IPSIA "Fermo Corni", Modena, 1999.

I testi delle relazioni e delle comunicazioni svolte al Convegno *Un decennio di storia nell'istruzione professionale. Riflessioni e prospettive* (Bologna, 3 dicembre 2007),



promosso da Clio '92, sono scaricabili da [www.clio92.it/index.php?area=1&menu=4&page=440](http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=4&page=440).

Per un esempio di manuale di storia e di guida per gli insegnanti ispirati ai nuovi programmi del 1997, cfr., rispettivamente, A. Brusa, A. De Bernardi, S. Guarracino, *Le storie del mondo*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1999-2000, voll. 3; A. Brusa, *Le storie del mondo: moduli di storia per gli istituti professionali. 1. Le società preindustriali. Guida per l'insegnante*, ivi, 1999.

Si segnala, inoltre, la Collana modulare per l'apprendimento della storia "Progetto Clio" (15 volumi disponibili) della Polaris (Faenza/RA e poi Vicchio del Mugello/FI): un catalogo della collana, con una scheda per volume e i prezzi scontati, è scaricabile da [www.clio92.it/?page=352&lingua=4](http://www.clio92.it/?page=352&lingua=4).

### 3.2 Altri riferimenti bibliografici sulla didattica della storia

- Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Polaris, Faenza (RA), 2000.

- P. Bernardi, F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico. Seconda edizione*, UTET Università, Torino, 2012 (I ed., a cura di P. Bernardi, ivi, 2006).

- A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma, 1985 (II ed.: 1993).

- A. Brusa, L. Bresil (a cura di), *Storia. Il mondo: popoli, culture, relazioni. Laboratorio per l'insegnante: percorsi e materiali di lavoro*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1994-1996, voll. 3.

- A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Progedit, Bari, 2000 (I ed.; II ed.: ivi, 2003).

- Clio '92, *Tesi sulla didattica della storia*, "I Quaderni di Clio '92", 2000, n. 1, pp. 11-34, scaricabile da [www.clio92.it/?area=2&menu=9](http://www.clio92.it/?area=2&menu=9).

- Clio '92 (a cura di), *Agenda per la storia*, s.d. (ma 2006), scaricabile dall'indirizzo [www.clio92.it/index.php?area=6&menu=30&page=311](http://www.clio92.it/index.php?area=6&menu=30&page=311) (cliccando su "AGENDA PER LA STORIA").

- M. Gusso, *Per un curriculum innovativo di formazione geostorico-sociale e Filoni ricorrenti e unità didattiche strategiche*, in Aa. Vv., *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1994, vol. I, pp. 129-155 e 157-164.

- M. Gusso, *Educazioni e area geostorico-sociale: una solidarietà reciproca*, in Aa. Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curriculum verticale. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita*, ivi, 1998, pp. 29-38.

- M. Gusso, *Orizzonti della contemporaneità, storia del Novecento e curricoli*, in B. Rossi (a cura di), *Storia contemporanea e scuola: una rinnovata sfida educativa. Atti del Convegno nazionale. Milano 5 marzo 1997*, Istituto per il Diritto allo Studio dell'Università degli Studi di Milano, Milano, 1998, pp. 49-57.

- M. Gusso, *L'approccio all'area: problemi di metodo e proposte, Il contributo della storia e Ipotesi per un curriculum continuo di area*, in S. Citterio, M. Salvarezza (a cura di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Franco Angeli, Milano, 2004,

pp. 48-55, 97-108 e 154-176.

- M. Gusso, *Storia – dai nuclei fondanti alle competenze*, in Aa. Vv., *Il profilo di uscita del soggetto competente. Un biennio per la cittadinanza*, "Dossier Insegnare", 2011, n. 3, pp. 50-58.
- M. Gusso, *Il curriculum di storia e le educazioni. Il caso dell'educazione alla cittadinanza interculturale*, in V. Guanci e M.T. Rabitti (a cura di) *Storia e competenze nel curriculum*, Cenacchi, Castel Guelfo (BO), 2011, pp. 102-117.
- M. Gusso, *Uscite didattiche e formazione storica. Esperienze IRIS di approccio storico-interdisciplinare all'educazione al patrimonio*, in Th. Gilardi, P. Molinari (a cura di), *L'uscita didattica come educazione alla geografia, alla storia e al turismo. Spunti di riflessione teorici e pratici*, EDUCatt, Milano, 2012, pp. 53-82.
- M. Gusso, *Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica*, in C. Fiamingo (a cura di), *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica*, Unicopli, Milano, 2014, pp. 269-291.
- M. Gusso, M. Medi, *Raccordi fra competenze storiche e nuclei fondanti di storia, Competenze storiche e loro articolazioni e Nuclei fondanti di storia: conoscenze/campi semantico-concettuali e abilità/operazioni cognitive* (2011), in [www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=7036](http://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=7036).
- E. Perillo (a cura di), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2010.

### 3.3 Riferimenti sitografici essenziali

- <http://nuoviprofessionali.indire.it>: sito satellite del sito [www.indire.it](http://www.indire.it) dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa) sulla revisione ministeriale degli Istituti professionali.
- [www.aeeeitalia.it](http://www.aeeeitalia.it): sito dell'AEEE (Associazione Europea per l'Educazione Economica) – Italia.
- [www.aiig.it](http://www.aiig.it): sito dell'AIIG (Associazione Italiana Insegnanti Geografia).
- [www.clio92.it](http://www.clio92.it): sito dell'Associazione Clio '92.
- [www.italia-liberazione.it](http://www.italia-liberazione.it): portale dell'INSMLI (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia).
- [www.novecento.org](http://www.novecento.org): "Didattica della storia in rete", rivista on line dell'INSMLI.
- [www.storieinrete.org](http://www.storieinrete.org): sito di IRIS (Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia).

[1] Una prima versione di questo scritto era stata pubblicata nella prima parte (pp. 115-124) di M. Gusso – M. Medi, *Area geo-storico-sociale*, in Carlo Fiorentini – Ermanno Testa (a cura di), *Istruzione professionale. Idee per il curriculum del biennio. Per contrastare l'abbandono e la dispersione scolastica e promuovere scelte consapevoli al termine dell'obbligo di istruzione*, CIDI, Roma, 2010, pp. 115-156.

Una seconda versione (1 agosto 2010) è stata pubblicata in [www.storieinrete.org/storie\\_wp/?p=1527](http://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=1527).